

УДК 378.1+316.77

Людмила Горбунова**ФЕНОМЕН НАВЧАННЯ У СВІТЛІ
КОМУНІКАТИВНОЇ ФІЛОСОФІЇ
Ю. ГАБЕРМАСА**

У статті досліджуються освітні імплікації комунікативної філософії і постметафізичного мислення Юргена Габермаса, видатного соціального теоретика і філософа ХХ століття. Здійснена спроба проаналізувати можливості і деякий набутий у філософії досвід використання внеску Габермаса в теорію навчання, яку розглядаємо як складову теоретичного обґрунтування принципів освіти. Розроблена Габермасом теоретична концепція сучасного суспільства є методологічним фокусом виявлення, локалізації та акцентуації найважливіших аспектів і проблем навчання у складних контекстуальних переплетеннях соціуму. У статті розглядається специфіка розмаїтих процесів навчання: соціалізація і моральний розвиток індивіда, навчання у комунікативній дії, універсальним елементом якої є ілюкативна сила мовленнєвого акту, а також навчання в процесі відтворення життєвого світу; розглядається соціальна еволюція крізь призму навчальних процесів, зокрема “навчання у історії”, навчання в демократичному процесі, в публічній сфері. Особлива увага приділена університету як контексту формування критичного мислення і громадянської позиції.

Ключові слова: теорія навчання, соціалізація, моральний розвиток, життєвий світ, комунікативна дія, комунікативна раціональність, ілюкативна сила, ідея університету, публічна сфера.

Юрген Габермас є одним із найвідоміших інтелектуалів і соціальних теоретиків нашого часу. Він увійшов до історії філософської думки ХХ століття як один із глибоких синтетичних розумів, що дивовижно поєднує у собі знання філософської класики і сміливість в актуальному переосмисленні її в нових контекстах соціальності. Його інтуїції допомогли йому розпізнати у складному філософському потоці перспективні ідеї, які завдяки його теоретичній артикуляції стали атрактивними центрами нового розуміння механізмів еволюції суспільства і мислення. Його філософські та

соціологічні праці на теми публічної сфери, теорії пізнання, соціалізації, легітимації, комунікації, соціальної еволюції, теорії систем, модерніті, етики, законності і демократії, так само як його коментарі з багатьох політичних проблем, справили великий вплив на сучасників. Але передовсім вони цінні для нас тим, що експлікують його постметафізичний спосіб мислення, результатом якого постала “теорія комунікативної дії”, яка увійшла до скарбниці філософської науки.

Цілком природно, що такий широкомасштабний і глибокий внесок стимулював дослідження в багатьох сферах наукового знання. Одна з тих сфер — освіта. Починаючи з 70-х років минулого століття, Габермаса часто цитують у дослідженнях з освітньої тематики, особливо в контексті критичних та визвольних стратегій. Утворився дискурсивний простір розвитку, реконструкції та інтерпретації Габермасових ідей, у якому проявились як еклектизм та утопічний ідеалізм декотрих із них, так і евристичність та надихаюча плодотворність багатьох інших, а також його теорії загалом. Висловлювані ним ідеї постійно розбурхували і різнили наукову громадськість. І рання концепція емансипаторських когнітивних інтересів Габермаса, і його пізня концепція комунікації, незалежної від ігор влади, були піднесено сприйняті одними і викликали критику тих, котрі були захоплені ідеями постмодернізму або теорією систем. Дослідження освіти, які спираються на ці концепції Габермаса, також опинилися на гребені хвилі критичних зіткнень з численними філософськими і педагогічними напрямками, усталеними практиками і традиціями, що надає їм особливої теоретичної і практичної актуальності.

Насамперед, його теорія привернула увагу тих фахівців у сфері освіти, хто зацікавився його інноваційним синтезом соціальних, психологічних та лінгвістичних теоретичних традицій. Таке переплетення створило можливість змістовних імплікацій для теорії освіти, на що вказує Д. Коултер (D. Coulter) [1, 90–98]. Як вважає Б. Коннелі (B. Connelly), одним із перших теоретиків, хто отримав натхнення від ідей Габермаса, був науковець-педагог Дж. Мезіроу (J. Mezirow). Спираючись на теорію комунікативної дії, він розробив власну концепцію трансформативного навчання для дорослих [2, 241–252]. З опорою на Габермаса він проводить розділ між інструментальними і комунікативними формами навчання і, використовуючи габермасівську концепцію ідеальної мовної ситуації, проводить ретельний аналіз діалогу як засобу, за допомогою якого різні індивіди усвідомлюють інші способи осмислення світу [3; 4; 5].

З того часу, коли Мезіроу вперше привернув увагу фахівців освітньої галузі до праць Габермаса, його ідеї викликали інтерес у багатьох критичних теоретиків, серед яких М. Коллінз (M. Collins) [6], М. Харт (M. Hart) [7], М.Н’юмен (M. Newman) [8], Д. Плюмб (D. Plumb) [9], М. Велтон

(M. Welton) [10]. В своїй книзі «На захист життєвого світу» Майкл Велтон кидає виклик вузьким конструктивістським підходам до освіти, що визначаються «інструментальною раціональністю», і стверджує необхідність практичного і емансипаторського підходів, пов'язаних з герменевтичними і гуманітарними науками, що робить їх основою формування критичного мислення [11].

Ряд авторів послуговуються пізніми працями Габермаса для того, щоб відслідкувати імплікації теорії демократичного процесу і громадянського суспільства у галузі освіти. Томас Інгланд (T. Englund), професор педагогічного факультету Університету Еребру (Швеція), на засадах Габермасової теорії нормативної раціоналізації розгортає положення про деліберативну комунікацію як центральну форму діяльності в навчальних закладах [12; 13; 14]. Мікаел Карлехеден [M. Carleheden] інтерпретує теорію нормативної трансформації, яку віднаходить в теорії демократії Габермаса, доповнюючи її порівнянням трьох концепцій освіти, розвинутих Т. Інгландом [15]. Ілва Боман (Y. Boman) дискутує з приводу нормативних засад освіти, які можуть сприяти розвитку політичної культури в умовах плюралізму [16]. Клас Рот (K. Roth), розгортаючи проблему пост-національної освіти, доводить, що глобальна трансформація постає викликом конвенціональному підходу до національної освіти, і аналізує можливі імплікації цього положення [17].

Тед Флемінг (T. Fleming), спираючись на тезу Габермаса про занепад публічної сфери та висновок щодо важливості громадянського суспільства як місця локалізації фордистської колонізації життєвого світу, а також про навчальний потенціал теорії комунікативної дії и дискурсивної демократії, на прикладі Ірландії робить спробу сформулювати завдання вищої освіти за межами редукціоністського бачення економічних потреб [18].

Патрісія Гаутро (P.A. Gouthro), послуговуючись теоретичними конструкціями системи і життєвого світу, досліджує вплив цих концептів на дискурси критичної освіти для дорослих [19]. Палле Расмуссен (P. Rasmussen), відомий дослідник і інтерпретатор комунікативної теорії Габермаса, що працює в Інституті освіти, навчання і філософії Аальборгського університету (Данія), розглядаючи різні аспекти комунікативної теорії як навчання, пропонує власну концептуалізацію сил, моделей і наслідків процесів навчання на всіх рівнях суспільства [20].

Серед тих, хто заперечує положення його теорії, знаходяться постмодерністи, зокрема, Б. Петріковські (B. Pietrykowski) [21], а також феміністки М. Флемінг (M. Fleming) [22], Дж. Миен (J. Meehan) [23] та інші. Відома феміністка Шейла Бенхабіб (S. Benhabib) піддає критиці положення Габермаса про те, що кожен може вільно залучатися до дискурсу в публічній сфері. Вона вважає, що Габермас ігнорує факт гендерного дисбалансу

можливостей, який часто слугує тому, щоб примусити жінку мовчати [24]. Ще одна представниця цього напрямку Ненсі Фрезер (N. Fraser) піддає сумніву категоричний розподіл, що проводить Габермас, між системою і життєвим світом, який, за її думкою, невірно відображає інституціональне розділення в капіталістичному суспільстві, де володарюють чоловіки [25]. Заперечуючи деякі із цих положень, Дж.Л. Коен (J. L. Cohen) стверджує, що навіть найбільш рішуча феміністська критика не бажає обходитися без ключових категорій Габермасової думки: вони використовують концепти комунікативної дії, публічного простору, демократичної легітимності, діалогічної етики, етичного дискурсу та критичної соціальної теорії [26, 57].

Незважаючи на ці виклики і серйозність питань, що були поставлені критиками, теорія Габермаса дає всеохоплюючий і провокативний аналіз сучасного суспільства і слугує розвитку критичних дискурсів у сфері освіти. Габермас протягом своєї наукової діяльності і сам критикував і відповідав своїм критикам, демонструючи таким чином свою власну прихильність комунікативним формам навчання.

Його ранні праці з проблем публічної сфери, знання і людських інтересів відносяться до критичної традиції Франкфуртської школи, але пізніше він здійснює лінгвістичний і прагматичний поворот. Його двохтомна праця «Теорія комунікативної дії» [27a, 27b], а також роботи «Філософський дискурс про модерн» [28] і «Моральна свідомість і комунікативна дія» [29] створили те, що можна вважати засновками парадигмального зсуву у сфері раціональності. Рухаючись від філософії свідомості до філософії мови і комунікації та теорій процедурної комунікативної раціональності, а пізніше до теорії дискурсу і деліберативної демократії, він позиціонував себе у якості захисника модерну, але модерну певного типу. Позиція Габермаса передбачає критичне бачення характеристик класичного модерну з його інструментальною раціональністю та колонізацією життєвого світу.

Габермас стверджує, що проект модерну може розглядатися як незавершений, і що через комунікативну дію можлива постійна нормативна раціоналізація. Саме тому його теорія комунікативної дії є теорією соціальної інтеграції. В даній інтенції він спирається на класичного прагматика Дж.Д'юї, який підкреслював соціально-інтегративну силу і творчу енергію комунікації. В цьому сенсі вони обидва, незважаючи на існуючу між ними різницю, розробляли той різновид філософії, який можна розглядати як **загальну теорію освіти**. Вони також пропонують аналогічне бачення глибокої деліберативної демократії, вважаючи, що нагальною необхідністю є удосконалення методів та умов дебатів, дискусій і переконань, які уособлюють неперервний процес навчання індивідів і суспільства в цілому.

У цій статті спробуємо проаналізувати можливості та деякий уже наявний у філософії освіти досвід застосування внеску Габермаса **в теорію**

навчання, яку розглядаємо як частину теоретичного обґрунтування принципів освіти. У такому розумінні теорія навчання з точки зору предмета включає в себе широку і складну сферу феноменів, сил, процесів і механізмів навчання на всіх рівнях суспільства, характерних як для окремих індивідів, так і для широких спільнот. Сам Габермас не вживає систематично цей термін, але описувані ним процеси можна кваліфікувати як навчання у щойно поданому широкому сенсі слова. При цьому треба зазначити таке: попри те, що в сучасному інформаційному суспільстві навчання стає все важливішим фактором, воно все ж не є основним структуральним принципом. У формуванні і розвитку нової соціальної морфології починає домінувати “логіка мереж” (М. Кастельс), що перетворює всі контексти суспільства та його структури. Навчання втілено в цих мережевих контекстах як основний механізм, що відтворює і розвиває їх, і тому може бути концептуалізоване разом із ними. А розроблена Габермасом широко-масштабна теоретична концепція як методологічний компас дає нам можливість орієнтуватися в складних контекстуальних переплетеннях сучасного суспільства, локалізуючи та акцентуючи найважливіші аспекти його навчання.

Навчання як соціалізація і моральний розвиток індивіда

Ця тема є однією з основних у працях Габермаса 70-х років, коли він як директор Інституту Макса Планка (“Інститут досліджень умов життя в науково-технічному світі”) керував колективними дослідженнями індивідуального розвитку і навчання. Як відзначають дослідники творчості Габермаса [20], він і раніше вочевидь цікавився індивідуальним навчанням. В кінці 60-х років він читав курс лекцій з теорії соціалізації, конспект яких був неофіційно опублікований і широко розповсюджений та дуже популярний в університетському середовищі. В той час як багато представників лівого руху, між них і приналежні до ранніх критичних теоретиків Франкфуртської школи, у дослідженні соціальної та політичної психології спирались на традицію психоаналізу, Габермас звертається радше до соціальної психології Дж. Г. Міда й американської еґо-психології.

У працях, присвячених студентському рухові, він спирався також на теорію соціалізації. На противагу багатьом ідеологам самого руху, які прагнули пояснити його посиленнями на економічні суперечності капіталізму, Габермас підтримував думку, що потенціал протестного руху легше можна пояснити в соціально-психологічних термінах. В опублікованій 1968 року статті «Позірна революція та її діти» він стверджував, що в рамках традиційних буржуазних чи дрібнобуржуазних стилів життя з властивою їм мораллю не було місця для соціалізації радикального сту-

дентства. Ці молоді люди виросли в умовах ліберальних освітніх практик і субкультури, незалежної від економічної необхідності. Освіта і професійна підготовка, здобуті в такому оточенні, дуже конфліктували з буденністю, інструментальністю, конкуренцією статусів і масовою культурою у повсякденному житті індустріального суспільства. Саме такий конфлікт став коренем цього протесту [30]. Студенти з новим сприйняттям дійсності, вихованим субкультурою їхнього товариства, не могли миритися з відсутністю в публічній політиці можливостей для реалізації їхніх нових уявлень про стандарти гарного життя. У кінцевому результаті це призвело до політизації протесту і всього руху загалом.

Із цього видно, що питання індивідуального розвитку для Габермаса тісно пов'язане з питанням про розумне співіснування у дорослому житті. Студенти розвинули в собі таку чутливість, яка дала їм можливість з особливою гостротою сприймати проблеми соціального життя, але цього було недостатньо для конструктивного діалогу з людьми, які жили цим життям. За Габермасом, соціалізація не є побічним продуктом соціальних структур та інститутів чи відтворенням існуючих соціальних ієрархій і ролей. Це процес розвитку в індивідах когнітивних і моральних якостей, необхідних для їхньої участі в житті плюрального і демократичного суспільства. Звісно, це ідеальний тип процесу соціалізації. У реальному житті він пов'язаний із подоланням багатьох бар'єрів і може закінчитися провалом. Але ідеальний тип завжди є основою для аналізу та оцінки емпіричних взірців соціалізації. Ця стаття Габермаса може бути вельми корисною для розуміння молодіжного протестного руху в Україні.

Такий підхід до соціалізації та індивідуального розвитку очевидний і в пізніших публікаціях Габермаса, які в головному зосереджені на розвитку моральної свідомості. Підстави для своїх досліджень він шукав у висновках емпіричної науки, яка досліджує структури раціональності в суспільстві та в індивідуальній свідомості, і знайшов таку опору в дослідженнях психології моральної свідомості Ж. Піаже та Л. Кольберга. Треба наголосити, що у 80–90-тих роках “кольбергівський підхід” був вельми популярний і справив значний вплив на соціальну і гуманітарну думку Заходу, зокрема, став для Апеля і Габермаса предметом інтерпретації та філософсько-методологічного обґрунтування.

На основі моделей Піаже і дослідженні етапів у індивідуальному когнітивному розвитку Кольберг розробив модель індивідуального морального розвитку і вдосконалив її за допомогою емпіричного дослідження. Згідно з моделлю Кольберга, процеси індивідуального морального розвитку мають три основних етапи: доконвенціональної, конвенціональної і постконвенціональної моральності, і кожен поділяється на два під-етапи [31]. Індивід розвивається від руху за правилами (з урахуванням санкцій)

до інтеріоризації і вибору правил у незалежній моральній рефлексії на основі універсальних принципів (постконвенціональний етап). На цьому вищому етапі правильно визначається на основі рішення совісті суголосно із самостійно обраними етичними принципами, які по суті є абстрактними універсальними принципами справедливості, взаємності і рівності людських прав.

Габермас прив'язав цю модель онтогенетичного тлумачення процесів розвитку моральної свідомості до розмаїтих аспектів своєї теорії, у подальші роки — до концепції комунікативної дії та етичного дискурсу. На його думку, теорія морального розвитку (психологічна концепція) і дискурсивна етика (філософська концепція), розходячись у методах дослідження, все-таки конгруентні в конституюванні такого предмета як формування морального судження. Згодом він стверджував, що принципи етичного дискурсу слугують кращою філософською засадою для теорії морального розвитку Кольберга, аніж прагматичний підхід, на який спирався сам Кольберг [29].

Серед іншого він також стверджував, що етичний дискурс потребує концепту “конструктивного навчання”, пов'язаного з тим, який використовували Кольберг і Піаже. На його думку, прогресування від однієї моральної стадії до іншої є процесом навчання, який здійснюється завдяки зусиллям учня. Індивідуальний розвиток реконструює та диференціює когнітивні структури в такий спосіб, який дає індивіду змогу розв'язувати моральні проблеми краще, аніж раніше. Етичний дискурс відповідає цьому конструктивістському концепту навчання, тому що він має дискурсивний аргумент за рефлексивний розвиток комунікативної дії. В наслідку у підлітка змінюється позиція, сформована на рівні дорефлексивної комунікативної практики буденності. Це означає, що речі і події, які на ранніх етапах сприймалися як безумовні, як “факти”, тепер стають проблемними, тобто такими, які можуть або не можуть існувати. Так само безумовні норми соціалізації трансформуються на можливі правила, які можуть або не можуть бути сприйняті як легітимні.

Для ілюстрації проблеми переходу від конвенціонального до постконвенціонального рівня моральності Габермас порівнює його з процесом підліткового віку, стиснутим в один пункт, коли молода людина вперше приймає загальну *гіпотетичну* позицію по відношенню до нормативних контекстів свого життєвого світу. Якщо молода людина не звертається до традиціоналізму, вона повинна реконструювати свої фундаментальні нормативні поняття. Віднині вона вже не зможе уникнути того, щоб проводити розрізнення між тими нормами, які були фактично визнані і прийняті, і тими, які *гідні* бути прийняті. При цьому треба наголосити, що самосвідомість індивіда є не чимось одвічно даним, а *комунікативно* виробляється

на кожному етапі розвитку її особистості. Комунікація є основним інструментом соціалізації індивіда, його перетворення на повноцінного члена соціуму. Тому постконвенціональний рівень моральної свідомості потребує не лише індивідуально-монологічної перевірки на предмет їх універсальної значущості, але також їх інтерпретації в спільному комунікативному дискурсі.

Отже, “умовою морального рішення індивіда стає участь усього суспільства, умовою етичного дискурсу всього суспільства стає моральна компетентність кожного індивіда” [32, 101]. Тобто постконвенціональний рівень розвитку індивідуальної моральної свідомості поширюється до ступеня універсальної комунікативної етики, яка відображує вже етичний стан суспільства загалом. Саме в такому напрямі розвивались спроби Габермаса “добудувати” кольбергівську онтогенетичну модель гіпотезою про сьомий ступінь моральної свідомості та її філогенетичну релевантність.

Як бачимо, основною темою праці Габермаса по соціалізації та індивідуальному розвитку, що розглядаються як навчання, є розвиток когнітивного і морального розуму дитини до зрілого критичного мислення автономного морального індивіда, що відбувається комунікативно на кожному етапі розвитку його особистості.

Навчання в комунікативній дії

Концептуалізацію сучасного йому суспільства Габермас щонайусебічніше представив у “Теорії комунікативної дії” [27], де різноманітні типи раціональності втілені у численних культурних і соціальних контекстах та відтворені багатьма типами дій. Комунікативна раціональність, маючи потенціал гуманізації суспільства і його соціальної інтеграції, укорінена в життєвому світі і підтримується через комунікативну дію. Рефлексивне навчання є важливою складовою цього процесу.

Варто зазначити, що в соціальній теорії концепт раціональності є суперечливим. Ще недавно на хвилі постмодерністської критики метафізики його часто засуджували як застарілий залишок ідеалістичної філософії. Однак Габермас твердив, що критична теорія суспільства повинна включати в себе теорію раціональності з тієї причини, що світ, у якому ми живемо, надалі залишається детермінованим процесами, які М. Вебер назвав “розчаклуванням Західного світу”. Соціальна теорія повинна бути здатною осмислити цей процес раціоналізації. Але, за Габермасом, ні веберова, ні ранньокритична теорія не запропонували адекватного розуміння його амбівалентності. Вони аналізували процес раціоналізації переважно в негативній площині.

В той час, коли Вебер обговорював питання індивідуальної свободи в раціоналізованому суспільстві, критична теорія зосередилась на негативних наслідках раціоналізації суспільства для свідомості і особистості. В тексті «Діалектики Просвітництва» М. Горкгаймер і Т. Адорно [33] фокусують свою увагу на темному боці Просвітництва, стверджуючи, що в сучасному суспільстві розум був замутнений інструменталізованою орієнтацією. Просвітницька ейфорія з приводу наукового і технологічного розвитку потьмяніла, коли ранні критичні теоретики дослідили проблему, створену сконструйованим «одномірним мисленням», як його ідентифікував Г. Маркузе [34].

Як наголошували Адорно і Горкгаймер, зростаюче переважання інструментальної раціональності як інтегрального елемента в розвитку Західної цивілізації було зумовлено експансією ринкової економіки та універсалізацією товарної форми. На відміну від більшості ортодоксальних марксистів, які бачили силу опору в робітничому класі, ранні критичні теоретики не бачили ні соціальної, ні суб'єктивної сили, здатної протистояти цій тенденції. Це призвело Адорно до висновку, що істинного розуміння людини і суспільства не можна досягти на основі методів раціонального, аналітичного мислення, оскільки цей спосіб мислення інфікований інструментальною раціональністю. Адорно бачить альтернативою інтуїтивне розуміння людини і природи, що може бути виражене і перевірене на практиці різними формами мистецтва.

Для Габермаса висновок Адорно свідчив про нездатність ранніх критичних теоретиків реалізувати проект теоретичної інтердисциплінарної соціальної науки. Головною причиною такої невдачі він називає концепцію суб'єктивності і свідомості, яку ранні критичні теоретики успадкували від ідеалістичної філософії. У цій парадигмі суб'єкт стикається зі світом об'єктів, до яких може ставитись двояко: пізнати їх або управляти ними. Але Габермас твердить, що суб'єктивність треба розуміти інакше: суб'єкт не лише стикається зі світом об'єктів, він також контактує з іншими суб'єктами, з якими може спілкуватися засобами, що належать світу об'єктів. Отже, розвиток раціональності є інтерсуб'єктивним процесом навчання.

Уже у працях з теорії пізнання Габермас припустив, що основу для людської раціональності можна знайти у здатності передати смисл і здійснити комунікацію засобами мови. Він дотримується того, що акти комунікації людей у буденності засновані на комунікативній компетенції, яка містить інтуїтивне знання універсальних правил людської комунікації. Він розрізняє два рівні мовної комунікації. Один є комунікативною дією у формі повсякденної комунікативної дії і взаємодії, він містить певний ступінь неявних норм і владних відносин. Інший рівень є дискурсом, у якому нор-

мативні передумови комунікації постійно піддаються сумніву. Дискурс передбачає ідеальну ситуацію діалогу, в якому жодна дія не спрямована владою і всі учасники мають однакові права. Принципи ідеального діалогу регулюють дискурс, але вони також утримуються в комунікативній компетентності, отже потенційно наявні в комунікативній дії.

Щоб пов'язати поняття комунікативної раціональності з аналізом суспільства, Габермас розробляє типологію соціальної дії. Уже в ранніх працях він розрізняє ціле-орієнтовану дію і дію комунікативну [35]. В "Теорії комунікативної дії" він поділяє ці дві категорії на п'ять форм соціальної дії [27]. Основними типами він і далі називає *цілераціональну* дію і дію *комунікативну*. Під-типами цілераціональної дії постають *інструментальна* дія (спрямована на об'єкти) і *стратегічна* дія (спрямована на суб'єкти). Якщо інструментальні дії лише пов'язані з соціальними взаємодіями, то стратегічні завжди є соціальними діями. В той час, коли інструментальна дія спрямована на вторгнення в довкілля з метою встановити над ним контроль, стратегічна ставить за мету перетворити суб'єкта взаємодії на об'єкт власної діалектики мети і засобу. Тобто стратегічна дія споконвічно націлена на зміну волевиявлення іншого раціонально діючого суб'єкта, на прийняття ним рішення, необхідного суб'єкту даної стратегічної дії.

А комунікативна дія спрямована на взаєморозуміння і взаємоузгодженість і лише упродовж цих комунікативних актів — на ціледосягнення. Очевидно, що стратегічна і комунікативна дії єдині в тому, що є випадками взаємодії двох суб'єктів. Як наголошує О. Назарчук, коли ми маємо справу зі стратегічною дією або коли йдеться про комунікативну дію, питання формулюється так: чи вдалося Его вплинути на Альтер, чи вдалося встановити розуміння і здійснити взаємодію? [32, 81]. Але стратегічна дія відрізняється від комунікативної тим, що *актор* прагне не раціонально мотивувати опонента, а каузально вплинути на нього, наприклад, погрозами, примусом, придушенням його волі, подоланням суб'єктивності індивіда. Опонент прирівнюється до об'єкта, яким *актор* прагне маніпулювати для досягнення успіху. Діючи стратегічно, індивід ставить до інших дійових осіб як до частини довкілля, куди він втручається, переслідуючи власні цілі.

На противагу цьому комунікативна дія постає взаємним узгодженням дій усіх учасників інтеракції. Причому плани учасників можуть постійно видозмінюватися внаслідок досягнення нового загального бачення ситуації. Якщо межі стратегічної дії містяться в об'єктивних можливостях ситуації, то межі комунікативної дії лежать у площині суб'єктивних індивідуальних воель учасників. Отже, стратегічна і комунікативна дії постають як два альтернативних способи оволодіння ситуацією, але водночас у реальності можуть бути тісно переплетені між собою.

Підтипами комунікативної дії, або трьома її пограничними виявами, є *констативна* (розмова), *нормативно-регульована* і *драматургічна* дія. За допомогою цих трьох підтипів Габермас, розширюючи концепцію Вебера і долаючи одномірність його поняття раціональності, описує різні аспекти раціональності дії. Наприклад, соціальні дії розрізняються тим, як у соціальній дії відбувається координація цілеспрямованих дій її учасників. Це може бути взаємне проникнення егоцентричних міркувань вигоди, або соціально-інтегративна згода про цінності і норми, або згода між публікою і виконавцем, або розуміння у спільному процесі тлумачення.

Констативні мовленнєві дії, в яких викладається якась інформація і знання, розглядаються з точки зору *істинності*. Вони є основою для досягнення деякого результату. Нормативно-регульовані дії втілюють у собі морально-практичне знання і розглядаються з точки зору моральної *правильності*. Норми виражають досягнуті групою угоди, конвенції, загально-визнані цінності. Драматургічні дії втілюють у собі знання про суб'єктивність актора, формують його образ відповідно до його соціальної ролі чи всупереч їй. Центральним поняттям тут є самопрезентація, або “представлення самого себе”, що характеризує експресивність. Ці дії розглядаються з точки зору *правдивості, щирості*. На думка Габермаса, таке комплексне поняття раціональності дає можливість розглянути процес суспільної раціоналізації в усіх його аспектах і складних переплетеннях різних типів дій і, передусім, як *комунікативну* дію — універсальний елемент людської взаємодії, що передбачає здійснення завдання взаєморозуміння.

Для розробки характеристик комунікативної дії Габермас звертається до аналізу мовленнєвих актів у філософії Дж. Остіна, особливо до життєво важливої концепції іллокутивної сили. В завершеному вигляді ці ідеї Остін виклав у курсі лекцій “How To Do Things With Words”, прочитаному в Гарвардському університеті в 1955 р. [36]. Поняття мовленнєвого акту, вихідне для цієї концепції, подає ситуацію безпосереднього спілкування зі слухачем. Промовляючи слова в процесі мовленнєвого акту, ми не лише передаємо повідомлення, а виконуємо дії, що змінюють стан справ у зовнішньому світі. Такі мовленнєві акти Остін назвав *перформативними* (perform — виконувати, робити, здійснювати), протиставивши їх суто інформувальним, *констативним*. Назва “перформативні” показує, що породження висловлювання є виконанням дії. Саме до перформативних актів можна віднести формулу Остіна “слово як дія”, що допомагає зрозуміти його головну інтенцію у визначенні іллокутивної сили мовленнєвого акту як спрямованої на взаєморозуміння. Порівняймо два речення: “Він біжить” і “Прошу пробачення”. В першому реченні маємо справу з констативним мовленнєвим актом, де істинність залежить від того, чи дійсно біжить той, про кого іде мова. Другий вислів належить до перформативних речень:

само по собі воно проголошує факт пробачення (прохання пробачити), слово збігається з дією. Таким є один із способів, яким можна розрізнити перформативи і констативи — розмежування між дією і говорінням.

Зупинімось коротко на класифікації мовленнєвих актів Остіна, що дасть нам можливість перейти до концепції комунікації Габермаса. Єдиний мовленнєвий акт уявляється Остіну як трирівнева конструкція. Мовленнєвий акт стосовно використаних у його процесі мовних засобів постає як *локутивний* акт (locutionary act); стосовно поставленої мети і ряду умов його здійснення — як *іллокутивний* акт (illocutionary act); стосовно своїх результатів — як *перлокутивний* акт (perlocutionary act). Якщо локуцією завжди опікувалась семантика, а перлокуція була об'єктом вивчення риторики, то поняття іллокуція є новацією Остіна. Іллокутивний акт є центральним поняттям теорії мовленнєвих актів. Він співвідноситься з комунікативним наміром або інтенцією мовця (communicative intention), суміщаючи цілепокладання з вираженням пропозиціонального змісту висловлювання. Сутність іллокутивного акту відбивається в мовленнєвому акті як його іллокутивна сила (illocutionary force). Тобто Остін вводить поняття іллокутивної сили для позначення того різновиду акту, який ми здійснюємо, промовляючи речення. Він говорить про іллокутивний акт як про здійснення якогось акту *в процесі* говоріння на противагу дії самого говоріння.

Крім того, іллокутивні акти включають у себе конвенції. Як приклад він розглядає вираження шанування. Виразити шанування можна лише в тому разі, коли дія конвенційна. Вона і здійснюється лише тому, що є конвенційною. Для віднайдення розрізень між рівнями мовленнєвого акту Остін постійно вдається до прикладів, уникаючи однозначних визначень цих рівнів. «По-перше, ми виділили групу дій, які ми здійснюємо, коли щось говоримо. Ми об'єднали їх назвою *локутивний акт*, що грубо відповідає промовлянню певного речення з певним сенсом і референцією, що знову-таки грубо відповідає «значенню» у традиційному сенсі слова. По-друге, ми відмітили, що створюємо й *іллокутивні* акти, такі як інформування, наказ, попередження, починання тощо, тобто вимовляємо висловлювання, які мають певну конвенціональну силу. По-третє, ми здатні здійснити *перлокутивні* акти: викликати щось чи досягати чогось засобом говоріння, скажімо, переконувати, змушувати, лякати і навіть дивувати чи вводити в оману» [36].

На думку Остіна, найбільшого клопоту може завдати розрізнення іллокуцій та перлокуцій. Головне тут провести розмежувальну лінію між дією, яку ми здійснюємо (іллокуція), і наслідками її. Іллокутивний акт не може залишатися успішно здійсненим, якщо він не призводить до певного результату (effect), але він «діє» особливим способом, відмінним від спо-

собою каузування наслідків шляхом «звичного» визначення якогось стану справ, тобто внесенням змін у природний перебіг подій.

Остін наголошує, що багато іллокутивних актів в силу свого конвенціонального характеру потребують відповіді (*response*) чи практичних наслідків (*sequel*), вони мають особливу силу, що пов'язує акторів; він її називає іллокутивною. Отже, він виділяє локутивний акт, що має значення, іллокутивний акт з певною *сполучною силою*, яка виявляється в процесі говоріння, перлокутивний акт, що є *досягненням* деяких *результатів* за допомогою говоріння. Іллокутивні акти конвенціональні, а перлокутивні акти не конвенціональні, хоча для їх виконання можуть використовуватися конвенціональні дії. Розрізняючи локутивні та іллокутивні акти, він ще раз звертається до порівняння перформативних і констативних висловлювань, наголошуючи, що іллокутивний акт як перформатив повинен бути реалізацією якоїсь дії, а не просто говорінням; перформативу властиво бути успішним чи неуспішним, а не істинним чи хибним, що характеризує констативні твердження, або локутивні акти. Важливо пам'ятати, що локутивний акт, так само як іллокутивний, є всього лише абстракція: кожний справжній мовленнєвий акт об'єднує обидва аспекти.

Хоч Остін не дав точного визначення поняття іллокутивного акта (він лише наводить приклади), все ж він спробував виявити його відмітні риси, які згодом були зведені до сукупності ознак, головними серед яких є цілеспрямованість і конвенціональність [37, 174–191]. Іллокутивна сила вказує на взаємини між партнерами-комунікантами і умови для валідності цих відносин.

У типології Габермаса кожна форма комунікативної дії визначається якимсь компонентом мовленнєвого акту. Нормативно-регульована дія визначається іллокутивним компонентом. Базовою формою є: «Я обіцяю Вам, що...». Критерієм оцінки нормативно-регульованої дії є обґрунтування. При цьому варто відмітити, що ні розмова, ні нормативно-регульована дія, ні драматургічна дія не є абсолютно автономними формами, незалежними одна від одної, радше вони являють собою варіативні форми співіснування різних елементів комунікативної дії. Але загалом вони втілюють іллокутивну силу мовленнєвих актів, які створюють потенціал раціоналізації комунікативної дії.

Еволюція диференційованої системи лінгвістичної комунікації, твердить Габермас, спрямована на посилення взаємодії партнерів на основі розвитку можливості підтвердження або відмови від взаємних вимог до обґрунтування. В цьому причина того, що іллокутивна сила має потенціал для створення міцних соціальних стосунків. «Слухач може бути «пов'язаний» пропозиціями мовленнєвого акту, тому що йому не дозволено безпідставно відмовитись від них, він може відмовитись від них... тільки

обґрунтовано» [27b, 74]. Саме іллокутивна сила визначає об'єднувальний потенціал комунікативної дії.

В роботі «Постметафізичне мислення» Габермас підкреслює цю якість іллокутивної сили: «Оскільки комунікативна дія означає таке вживання мови, яке орієнтоване на взаєморозуміння, вона має відповідати суворим умовам. Діячі, що беруть у ній участь, намагаються спільно узгоджувати один з одним свої плани в горизонті розділеного життєвіту і на основі спільних тлумачень ситуації. Крім того, вони готові — у ролі мовців і слухачів — досягти цих опосередкованих цілей визначення ситуації та узгодження спільної мети через процеси взаєморозуміння, отже шляхом беззастережного переслідування іллокутивних цілей» [38, 40]. Отже, завдяки життєвій силі іллокутивного акту мовлення комунікативна дія відрізняється від стратегічної тим, що успішна координація дії спирається не на цілераціональність індивідуальних планів дії, а на раціонально мотивуючу силу *взаєморозуміння*, отже, на раціональність, що проявляється за умов комунікативно досягнутої згоди.

Участь у комунікативній дії вимагає від діячів зміни перспектив: вони мають перейти від орієнтованої на успіх об'єктивістської позиції діяча, який хоче щось спричинити у світі, до перформативної позиції мовця, який хоче домовитися з іншою особою про щось у світі. Без такого переходу до умов орієнтованого на взаєморозуміння слововживання доступ до потенціалу сполучної енергії мови лишився б для них заблокованим [38, 56].

Цей висновок є особливо значущим, зокрема, для сучасного українського політикуму, та культури комунікації в суспільстві в цілому. На наш погляд, дана настанова є нагальним завданням для української освіти і в плані безпосередньої реструктуризації мети, завдань та засобів навчального процесу, і в плані здійснення стратегії формування комунікативної культури молоді, зокрема, лінгвістичної її складової, і в плані інтелектуального і соціально-інтегративного спрямування розвитку індивідів. Саме інтерсуб'єктивний сполучний потенціал іллокутивної сили здійснює значний вплив на індивідуальний розвиток особистості. Участь у діалозі з іншими створює можливість для суб'єкта формувати внутрішній діалог, розвиваючи здатність до критичної саморефлексії, а також здатність до відкритості і інтеріоризації досвіду Іншого, і на цій підставі можливості самотрансформації через самотрансцендування та трансгресію.

Як вважає П. Расмуссен, інтерсуб'єктивне навчання комунікативній раціональності треба розглядати як неперервний процес, учасники якого підвищують свою компетентність у пропозиціях і відповідях на комунікативні акти, і водночас підтверджують свою приналежність до однієї спільноти. Наявність комунікативних «артефактів», переважно у формі лінгві-

стичних систем комунікації, робить можливою стабілізацію результатів навчання як у соціальній організації, чи соціальній групі, так і в свідомості індивідуальних суб'єктів [20]. У теорії Габермаса «місцем» цієї стабілізації навчання є життєвий світ.

Навчання у відтворенні життєвого світу

Поняття життєвого світу спершу було розроблено в рамках феноменологічної філософії і соціології. З ним пов'язане розуміння горизонту комунікації як межі смислового простору, спільного для мовця і слухача, що дає їм можливість взаєморозуміння. Життєвий світ складається переважно з «неявного знання», заснованого на практиці буденного життя, і постійно відтворюється через комунікативну дію. Якщо має місце спотворення комунікації, наприклад, нечітким змішуванням комунікативної і стратегічної дії, то формується ситуація загрози відтворенню життєвого світу, який у такому разі втрачає свою основу — комунікацію як взаєморозуміння і взаємоузгодження.

Через постійні зміни і кризи соціального життя комунікативна раціональність не може бути чимось незмінним, чого можна навчити раз і назавжди. Щоб бути ефективною і релевантною в суспільстві «плинної сучасності», вона повинна постійно реконтекстуалізуватися, а навчання комунікативної раціональності означає безперервне переучування. Це має обґрунтування у Габермасовій концепції суспільства, яка поєднує в собі два рівні: мислиться не лише в термінах життєвого світу, але і в термінах соціальних систем. Організація соціального життя здійснюється не лише через взаєморозуміння індивідів. Багато соціальних процесів координуються через засоби масової інформації, які встановлюють загальні критерії для індивідуальних оцінок наслідків тих чи тих дій. Такими посередниками також є гроші, що координують індивідуальні дії на економічних ринках, а також влада як всюдисуща сила примусу.

У процесі соціальної еволюції відбувається диференціація як у соціальних системах (у формі росту складності), так і в контекстах життєвого світу (у формі раціоналізації). По мірі посилення диференційних процесів трансформуються зв'язки між системою і життєвим світом до того, що вони зрештою «від'єднуються» одне від одного. На відміну від «неявного знання» практичної буденності, знання, передане в життєвий світ засобом раціоналізації, все більшою мірою стає предметом обговорення. Водночас відтворення суспільства все більшою мірою опирається на підсистеми ціле-орієнтованої дії, організованої за посередництва влади і грошей. Як наслідок, у західних суспільствах соціальні системи починають домінувати або підривати процеси раціоналізації в життєвому світі. Габермас нази-

ває ці процеси «колонізацією життєвого світу», що систематично спотворює комунікативне навчання.

Як приклад він наводить правове регулювання відносин у сім'ї і школі. Шкільне право виникає як додаткове регулювання в рамках життєвого світу; згідно з ним процеси освіти припускаються такими, які «здійснюються самостійно», опираючись на потенціал комунікативної дії. Але коли формальні структури правового регулювання з боку держави починають домінувати над інститутами освіти, то нищиться здатність символічного відтворення життєвого світу. Якщо освітні інституції зобов'язують розвивати навички, націлені на ринок праці, то вони стають прив'язані до перспектив системи. А економічна система зрештою потребує відступу від ідеалу освіти як загального громадянського права і підкорення його системі зайнятості. Він пише: «З точки зору соціальної теорії, існуючі в даний час суперечності стосовно основних напрямів шкільної політики можуть бути зрозумілі як боротьба за чи проти колонізації життєвого світу» [27b, 371]. Цю точку зору поділяє і М. Велтон, висловлюючи занепокоєння тим, що система чинить пагубний вплив на життєвий світ, про що свідчить комерціалізація освіти, що посилюється. Вплив засобів масової інформації він вбачає у тому, як «зростає роль споживацького і клієнтського каналів дії системи на життєвий світ» [11, 147].

Отже, Габермас бачить розвиток раціональності як неперервний інтерсуб'єктивний процес навчання. Учасники розвивають свою компетентність у пропозиціях і відповідях на комунікативні акти і водночас підтверджують свою приналежність до однієї спільноти. Через систему мови комунікативна дія пов'язана із життєвим світом, який вона відтворює. Однак це відтворення, як вже було сказано, перебуває під загрозою переважаючої тенденції соціальної системи до колонізації життєвого світу, що призводить до систематичного спотворення комунікативного навчання.

Соціальна еволюція як процес навчання

Інтерес Габермаса до навчання під час його роботи в Інституті Макса Планка був пов'язаний із його інтересом до вивчення соціальної еволюції. Паралельно до своїх поглядів на навчання як індивідуальний розвиток він прагнув так само представити розвиток людського суспільства загалом. Як відомо, важливою сходинкою в цьому напрямі для нього була марксистська традиція, хоч Габермас розходився з марксизмом у деяких пунктах. Якщо марксизм був зосереджений на суспільній організації праці як ключовому елементі теорії еволюції, то Габермас і в своїх ранніх, і в пізніших творах стверджував, що праця не може бути ідеальною моделлю соціальної дії, бо містить у собі різні типи дій [39, 145]. Так, цілеспрямована трансформація

матеріалів є інструментальною дією; цілеспрямоване співробітництво у виробництві є стратегічною дією; розподіл продукції потребує взаєморозуміння через лінгвістичну взаємодію, тобто комунікативну дію.

Габермас вважає, що марксистська концептуалізація еволюції суспільства мала такий самий догматичний характер, що й інші філософії історії, які розроблялися в той період. Історію інтерпретували як лінійний, необхідний, безперервний розвиток загального макросуб'єкта. Але, на його думку, існування такого загального макросуб'єкта не є необхідним. Еволюція приводиться в рух різними суспільствами з утіленими в них макросуб'єктами.

Водночас треба відмітити, що Маркс побачив важливі еволюційні процеси навчання в механізмі зміни епох, у рівнях технічного та організаційного знання, в інструментальних та стратегічних діях, а також у способі виробництва як діалектичній взаємодії продуктивних сил і виробничих відносин. Габермас прагне це переформулювати, розглядаючи розвиток продуктивних сил як ендогенний механізм навчання, що створює нові знання і технології, тоді як виробничі відносини він інтерпретує як інституціональні структури і типи соціальної інтеграції. Він ставить собі питання, чому механізм розвитку продуктивних сил може призводити до соціальних змін, до нових форм соціальної інтеграції. Адже для соціальної інтеграції потрібне не технічне, а моральне і практичне знання, яке також розвивається за допомогою навчання.

За його думкою, сьогодні є всі підстави вважати, що навчання має місце також і у сфері морального розуміння, комунікативної дії та консенсусного регулювання конфліктів. Це призводить до більш природніх форм соціальної інтеграції і виробничих відносин. Як наслідок, структури раціональності, що проявляються в життєвому світі, в моральних судженнях і в індивідуальному розвитку, знаходять своє відображення в теорії. Це особливо важливо для реконструкції системних моделей нормативних структур, що виражають логіку розвитку, властиву культурній традиції та інституціональній зміні. Але ця логіка все ж залишається залежною від еволюційних викликів, економічно зумовлених і невіршених проблем у соціальній системі, а також від процесів навчання, викликаних цими проблемами. Інакше кажучи, культура все ж залишається частиною надбудови, хоча відіграє важливішу роль, аніж про це думають чимало хто з марксистів [40, 79–83].

Концепт способу виробництва, на думку Габермаса, надто вузький для того, щоб бути універсальним елементом в описі механізмів соціальної еволюції. Є потреба пошуку найзагальніших принципів соціальної еволюції, які можуть бути кваліфіковані як «еволюційні характеристики». До сфери такого пошуку входить опис моральної свідомості і компетенцій,

які виявляються у розвитку ментальної психології. Тут Габермас знову звертається до Кольберга і його моделі морального розвитку. Розв'язання моральних проблем в індивідуальній свідомості має місце на доконвенціональному, конвенціональному і постконвенціональному рівнях. Та сама модель, на думку Габермаса, проявляється і в соціальній еволюції ідей справедливості і моралі.

Звичайно, модель індивідуального розвитку є краще досліджена і емпірично підтверджена, аніж її доповнення у сфері соціальної еволюції. Утім, як відомо, ми знаходимо в індивідуальному розвитку мислення і в еволюції мислення людства гомологічні структури. Процеси еволюційного навчання суспільств залежать від компетенцій індивідів, що належать цим суспільствам. Відтворення суспільства і соціалізація членів суспільства — це два аспекти одного процесу, вони залежать від одних і тих самих структур. Суспільства навчаються в процесі власної еволюції, використовуючи когнітивний потенціал, що міститься в життєвому світі, для реорганізації системи своєї діяльності. Соціальна еволюція, отже, є децентрованим процесом навчання, що включає в себе як технологічний, так і моральний розвиток індивідів.

Досліджуючи генезу соціальної дії, Габермас намагався визначити фундаментальні концепти, які могли бути використані двояко: як категорії, що характеризують етапи в розвитку компетенції індивідуального суб'єкта, і як категорії, що характеризують різні форми соціальної інтеграції. Він намагався пропонувати багато таких категорій і з їх допомогою схарактеризувати різні типи суспільства [39, 170]. Але, як вважають деякі із його критичних прихильників, зокрема П. Расмуссен, результат виявився високо спекулятивним. Ця частина теорії соціальної еволюції залишилась гіпотетичною пропозицією, не підкріпленою з боку Габермаса емпіричним та історичним дослідженням. Цей матеріал щодо соціальної еволюції був інкорпорований у теорію комунікативної дії і використаний головним чином в концептах соціальної інтеграції (на противагу системній інтеграції) для характеристик еволюційних стадій. На наш погляд, якщо ідею створення генетичної теорії еволюції на основі гомологій між індивідуальним і соціальним розвитком можна вважати поки що не доведеною гіпотезою, то реконцептуалізацію Габермасом історичного матеріалізму з її фокусом на механізмах навчання і багатофакторності розвитку безумовно можна вважати плідною і такою, що сприяє подальшим дослідженням у цьому напрямі.

«Навчання у історії»

Габермас проявляв також глибокий інтерес до історичних дискусій, особливо дотичних до відносин між минулим і теперішнім. Окрім дисертації з

еволюції в публічній сфері, цій тематиці було присвячено багато його статей. Одна з них («Із історії навчання») [41, 9–18] була спеціально присвячена контексту еволюції з метою обговорення питання про те, що означає вчитися в історії. Опираючись на дослідження, здійснене Рейнхардом Козеллеком, Габермас обговорює різні підходи до ідеї навчання в історії. Формула «історія — учитель життя» відома ще від часів Цицерона, але для нього, як і для багатьох його сучасників, історія поставала не цілісним історичним процесом, а радше зібранням видатних подій, які можуть слугувати уроком для майбутніх поколінь. Габермас зазначає, що такий вид «навчання» можливий лише в тому разі, якщо припустити, що історія повторюється, і що людські дії в ході історії більшою чи меншою мірою ті самі.

У цьому сенсі розвиток історичної свідомості, розпочатий наприкінці XVIII століття, поклав в історії край такому навчанню. Відтоді і до сучасності використання історії є дещо іншим. Історичне знання постає контекстом для розуміння нинішньої ситуації, пов'язуючи минуле і майбутнє. Але існують розмаїті версії цього розуміння.

Однією з них є філософія історії, яка дотримується жорсткої та іронічної влади раціональності, що рухає історію через дії людей, але без їх знання (та усвідомлення). В той час як Гегель схильний висувати, що фактори завжди вчаться надто пізно, Маркс наполягав на необхідності для майбутніх поколінь учитися на філософії історії. На його думку, знання об'єктивних законів історичного процесу повинно звільнити людей, щоб вони змогли стати суб'єктами своєї власної історії, творити її охоче і свідомо. В такому розумінні «навчання у історії» переплетені історичні та утопічні елементи.

Другий підхід запропонувала «Німецька школа історіографії», яка від початку критикувала «філософію історії». Ця школа визнає, що історична еволюція людського життя має множину мінливих форм, але при цьому вважає хибним характеризувати деякі з них як прогрес. Історичне дослідження повинно давати розуміння реальності попередніх епох, але знання історії не мусить бути керівництвом для сучасної дії. Проте, історичне знання має велику освітню цінність, позаяк зіставлення різних умов і способів життя може допомогти людям зрозуміти своє власне життя і суспільство, в якому вони живуть.

І третьою версією була герменевтична. Для Гадамера, який опирався на Дільтея, історіографія є не просто пост-подієвим спогляданням. Вона постає також активним продовженням традиції, яка, своєю чергою, опирається на історичне визнання, на авторитет праць, що набули статусу класичних стосовно часу і критики. Очевидно, що герменевтика більшою мірою цікавиться історичними текстами, які оповідають про історичні події, аніж самими історичними подіями.

Габермас відмічає, що ці три способи прочитання історії мають ту цікаву спільну посилку, що ми лише тоді можемо вчитися в історії, коли вона має щось позитивне для нас, щось варте наслідування. Тоді як факти свідчать, що ми зазвичай вчимося на негативних прикладах, пов'язаних із розчаруваннями й невдачами, яких ми прагнемо уникати в майбутньому. Це стосується як колективних акторів, так і індивідуальних історій життя. У баченні Габермаса процес «навчання у історії» викликаний досвідом, який ми переживаємо, і проблемами, з якими ми стикаємося та які хворобливо впливають на нас. Тобто це питання полягає в тому, як ми вчимося на подіях, які постають як провал традицій. Особливо, чого вчать ситуації, коли позиції та здібності учасників не дозволяють їм адекватно відповісти на невідкладні проблеми, коли руйнуються усталені горизонти очікувань.

Отже, ідеї Габермаса щодо соціальної еволюції як навчання та «навчання у історії» формувались у дискусіях із марксистськими теоретиками та представниками інших філософських традицій, а також у дослідженнях 70-х років. Вони представлені у плідній ревізії деяких ключових концептів історичного матеріалізму, особливо ідеї, що рушійною силою еволюції є лише суперечності способу виробництва і передусім у розвитку продуктивних сил і виробничих відносин, а також ідеї про єдиного центрального суб'єкта соціальних змін. Великий евристичний потенціал містить припущення стосовно гомології між індивідуальним і соціальним розвитком. Застосування теорій і моделей соціальної еволюції Габермаса у філософсько-освітніх дослідженнях бачиться вельми перспективним, про що свідчать певні кроки у цьому напрямі, здійснені його колегами і послідовниками [42].

Навчання у публічній сфері

У своєму аналізі суспільства і демократії Габермас приділяв важливу роль дослідженню публічної сфери. Уже в першій значній праці «Структурні перетворення у сфері відкритості» (1962) [43] він простежує виникнення і розвиток публічної сфери в сучасному суспільстві.

Виникнувши як сфера репрезентацій, якими оточив себе суверенний князь, де люди збиралися з метою продемонструвати свою повагу суверену і одержати інформацію, публічна сфера поступово колонізувалась і трансформувалась виниклою буржуазією. На основі своєї економічної незалежності та на основі своїх культурних достоїнств громадяни вимагали права на участь у публічних дебатах стосовно суспільного ладу. Публічна сфера стала місцем публічних розмірковувань і дискусій громадян, які мають рівні права на участь у них (до певного часу лише чоловіків). Нові засоби масової інформації, передусім газети, відкрили практичні можли-

вості публічних розумувань, де всі аргументи та інтереси могли бути заперечені і можливо відхилені. Габермас зображує ранню публічну сферу як різновид публічної комунікації, для концептуалізації якої він докладає багато сил у своїх пізніших працях.

Таким чином, публічна сфера є спільнотою дискурсу, в якій має місце раціональне обговорення суспільних проблем, яка, в свою чергу, може впливати на дискусії політиків. Тому публічна сфера діє як посередник між політичною системою і приватним сектором життєвого світу [44, 373].

Проте Габермас також показує, як розвиток сфер повсякденного життя, засобів масової інформації і політичного життя поступово підривав публічну сферу. Він простежив деградацію цієї сфери в сучасному суспільстві, де домінує організований капіталізм, бюрократична держава і засоби масової інформації. В роботі «Між фактами і нормами» він зауважує, що щось трапилося з нашою здатністю брати участь у публічних обговореннях. Ми редуковані до перебування у якості спостерігачів політики і участі лише у приватному житті або до того, щоб бути пасивними і лише іноді голосувати. Як наслідок, опозиція правлячій еліті виключається. Він стверджує, що за таких умов ми можемо взагалі втратити здатність впливати на рішення проблем, що нас безпосередньо торкаються. Публічна сфера знаходиться під загрозою, а життєвий світ і громадянське суспільство колонізовані імперативами системи господарства і економіки. Ти не менш, Габермас залишається прибічником ідеалу відкритого, публічного розумування (обговорення) як ключового елемента людського суспільства, прагнучи всіляко обґрунтувати і класифікувати цей ідеал [44].

Саме тому у своїх пізніших працях з політичної і правової теорії Габермас приділяє багато уваги публічній сфері і схиляється до більш оптимістичної оцінки її ролі в сучасному суспільстві. Розвиваючи нормативну модель демократичного процесу, він досліджує ролі, які відіграють у ньому громадянське суспільство, конституційні права, публічна сфера, законодавство і політика імплементації. Завдяки такій всеосяжності і глибині аналізу цю модель можна розглядати як основу для критичного розбору сучасних політичних процесів, у тому числі в Україні. При цьому треба наголосити, що найважливішу роль у демократичному процесі відіграє навчання. Особливо це стосується навчання в публічній сфері, в якій громадяни вчаться висловлювати та обговорювати проблеми, слухати і розуміти своїх опонентів, що загалом сприяє розвитку комунікативної раціональності та ефективнішому здійсненню політичної влади.

Габермас розглядає публічну сферу як складне утворення, що складається із загального публічного простору, поділеного на множину підтипів, у межах яких громадяни постають як відправниками, так і одержувачами інформації про соціальні інтереси, а також нейтральною частиною — пу-

блікою. В цьому сенсі публічну сферу можна розглядати передусім як мережу для комунікації, інформації та обміну думками.

Однак проблеми, обговорювані в публічній сфері, виникають не в ній. Вони укорінені в приватній сфері і в публічній можуть проявитися лише набувши публічної форми. У цьому процесі найважливішу роль відіграє громадянське суспільство, здатне надати проблемам саме ту форму, яка є релевантною для обговорення в публічній сфері. Ядро громадянського суспільства складається з мережі добровільних асоціацій, які більш-менш спонтанно виникають із приватної сфери. Ці мережі складаються з громадян, які прагнуть знайти прийнятні інтерпретації своїх інтересів, а також мати можливість впливати на інституціоналізовані процеси прийняття рішень.

Габермас описує цикл влади у вигляді ідеальної процедури досягнення колективного рішення. Первісно актори громадянського суспільства володіють соціальною владою як здатністю реалізувати свої власні інтереси спільно з іншими акторами. Ця влада може бути перетворена на комунікативну владу за умови, якщо громадяни об'єднуються (як громадськість) і приймають правила соціальної взаємодії та досягнення колективної мети. Ці згоди в ідеалі засновані на стандарті справедливості, що допомагає визначитися з вимогами і потребами, які заслуговують чи не заслуговують на громадську увагу. Такий стандарт справедливості формулюється на основі вільного публічного обговорення, що відбувається за правилами етичного дискурсу і прагне до комунікативної раціональності.

Однак реальна комунікативна влада втілюється лише тоді, коли сформульовані в публічній сфері запити проходять через фільтри інституціоналізованих процедур прийняття рішень, а також через парламентські процедури, які ведуть до її реальної легітимізації. Після формального парламентського законодавчого процесу його результати імплементуються через правову та адміністративну владу, яка за допомоги механізму санкцій робить закон обов'язковим.

Таку нормативну модель деліберативної (дорадчої) демократії Габермаса можна розглядати як основу для критичного аналізу сучасних політичних процесів. А його досвід практичної участі в публічних дебатах допомагає висвітлити як небезпеки, що загрожують публічній сфері, так і необхідність тих обговорень, які вважаються доцільними.

Так, наприклад, однією з проблем, яку часто коментував Габермас, є процес возз'єднання Німеччини. У праці «Що сьогодні означає «Подолання минулого» [45, 21–45] він дискутує з позицією Т. Адорно, висловленою останнім у відповідній статті 1959 року [46, 10–28]. Ця позиція полягала у наголошенні важливості свідомого протистояння болісному минулому Німеччини (тоді ще недавньому). Адорно опирається на психоаналітичне

поняття “проробки” (переробки) частково підсвідомих переживань і мотивів. Габермас вважає наївною таку віру у спопеляючу силу свідомості і раціонального знання. Він наполягає на нещадній рефлексії стосовно минулого, яке прикро характеризує нас. На його думку, лише саморефлексія як наша відповідальність за минуле має цілющу силу.

З позицій постметафізичного мислення ми сьогодні розуміємо, що саморефлексія не має альтернативи, якщо ми хочемо зрозуміти самих себе. Ця проблема проявляється не лише на індивідуальному рівні «Я», але й на рівні громадянського суспільства «Ми». Це питання колективної щирості саморозуміння відповідає критерію політичної справедливості і виражає почуття політичної спільності, сформоване історією. Такий процес етичного і політичного саморозуміння є в основному проявом того, що Адорно називає зіткненням із минулим. Його не слід плутати з екзистенційним примиренням з персональною провиною і законним переслідуванням за злочинні дії. Така персоналізація і «трибуналізація» збиває фокус публічних дебатів та етичного саморозуміння.

У статті «1989 в тіні 1945. До нормальності майбутньої Берлінської Республіки» [47, 167–188] Габермас розглядає складний зв’язок між кінцем фашизму та об’єднанням Німеччини і застерігає проти некритичного звеличення політичної культури Федеративної Республіки Німеччини. Хоч завдяки демократичній політичній системі та стабільному економічному росту вивільнення від авторитарної культури у Федеративній Республіці відбувалось значно легше, ніж у НДР, цього недостатньо для перетворення простої впевненості в системі на активну демократичну ментальність. Громадяни повинні дійти до усвідомлення того, що в західній політичній традиції вони самі є нормативною субстанцією і тому повинні заново відкрити у своїх власних традиціях спадщину гуманізму і просвітництва. Така демократична ментальність може бути сформована лише в контексті політичної культури свободи і розбіжності у поглядах. Цей розвиток здійснюється через критику та обговорення на аренах публічної сфери, де змагаються раціональні аргументи і яка ще не виродилась у приватизоване споживання засобів масової інформації.

З цих та інших праць видно, що Габермас надає навчання в демократичному процесі величезну роль, особливо у взаєминах між добровільними асоціаціями громадянського суспільства та обговоренням у публічній сфері, в якій громадяни вчаться висловлювати свої проблеми, слухати і розуміти своїх опонентів, що в цілому сприяє розвитку комунікативної раціональності і здійсненню комунікативної влади. І все ж ми не знаходимо в роботах Габермаса відповіді на запитання про те, яким чином принципи комунікативної раціональності втілюються в соціальний контекст публічної сфери. Сам концепт навчання в публічній сфері на теоретичному рівні

Габермасом не розроблений. Але очевидно, що таке навчання розуміється ним як публічний дискурсивний процес, що веде до рефлексії і саморефлексії щодо певного досвіду (в тому числі історичного) та перспектив.

Навчання в контексті університету

Серед статей і доповідей Габермаса, опублікованих за багато років, є низка праць, присвячених обговоренню питання про університети та їхню роль у суспільстві. Так, наприкінці 50-х років, коли він був науковим співробітником в Інституті Соціальних Досліджень у Франкфурті, він вивчав участь студентів у політиці [48], а в 60-і роки брав участь у дебатах про демократизацію вищої освіти, до певного часу підтримуючи студентські вимоги впливати на справи університету. Прикладом може бути його коротка стаття, присвячена участі студентів у процесі прийняття рішень в університетах [49, 430–438], в якій він наполягає, що студентам дійсно повинні бути надані значні права на таку участь. У зв'язку з тим, що рішення про організацію досліджень і викладання безпосередньо стосуються студентів, вони мають законне право брати участь у їх прийнятті.

Наприкінці 60-х років студентський рух мав дуже великий вплив в університетах Федеративної Республіки Німеччини. Як і багато інших молодих учених, Габермас вважав його позитивним розвитком і сам брав участь у реформуванні змісту навчання та структур управління. Але Габермас був прихильником політики соціал-демократичного реформізму, а не нових лівих, і у міру того як студентський рух поступово переходив на чітко виражену марксистську платформу, Габермас все більше переходив до нього в опозицію [50]. Це навіть сприяло його рішення залишити викладацьку роботу у Франкфурті в 1971 році.

Тим не менш, Габермас вважає, що забезпечення автономії наукових досліджень у наш час неможливе без реальної здатності діяти політично. Зрозуміло, прийняття рішень в університеті не може здійснюватися за взірцем парламентської демократії, але воно повинно враховувати інтереси основних учасників університетського життя для того, щоб самому університету можна було утвердитися в ролі політичного актора як захисника автономної науки.

Від початку 70-х років Габермас мало писав про освіту в університетах, але у 80-і роки він своїм есе «Ідея університету» зробив важливий внесок у дослідження цієї тематики [51]. Німецька модель університету як єдиної інституції, що об'єднує дослідження і викладання, була розроблена ідеалістичними філософами Гумбольдтом і Шляйєрмахером на початку XIX століття. На думку Габермаса, ця модель має дві мети. По-перше, університетські реформатори прагнули продемонструвати, як науковій роботі,

позбавляючись опіки церкви, не потрапити у підпорядкування до іншої соціальної сили, подібної до політичної влади чи логіки ринку. Це може статися, наприклад, через державне фінансування автономних інститутів дослідження та освіти. По-друге, реформатори прагнули пояснити, чому державі необхідно захищати автономію університетів і науки. Вони обстоюють ту ідею, що тільки наука, яка має право вільно йти шляхом пізнання, здатна віднайти та узагальнити ідеї та смисли, які об'єднують культуру нації.

Університетські реформатори наполягали на об'єднанні процесів дослідження і викладання. На їхнє переконання, процес організації наукового дискурсу не може бути відокремлений від лекційного процесу. Центральним елементом лекції є дискусія зі студентами, бажано в малих групах, які дають учасникам однакові можливості для комунікації. Основою, що забезпечує єдність дослідження та викладання і є загальною характеристикою університету, вони бачили філософію як науку, що є фундаментом усіх дисциплін. Отже, за Габермасом, ідея університету в німецькому ідеалізмі припускає розуміння університету як автономного мікрокосму, що передбачає суспільство вільних і рівноправних індивідів. На жаль, такому розумінню бракувало реалізму, і з часом розрив між ідеєю ідеалістичного університету та «фактами життя» в університеті і суспільстві загалом став усе очевиднішим.

Професійна система потребувала професійної наукової компетентності. Академічні повноваження стали механізмом появи і демаркації особливого класу — «буржуазії сфери освіти». Емпіричні науки відірвались від ідеалістичних основ наукової єдності, і наука поступово стала ключовою продуктивною силою індустріального суспільства. Університетська автономія була гарантована державою в обмін на політичний послух. Проте Габермас не розглядає гумбольдтівську модель університету як просто ілюзію. Він твердить, що вона надала науці в німецьких університетах надзвичайну силу і динамізм, а її часом утопічні ідеї все-таки сприяли оновленню університету на рівні факультетів і кафедр.

Гумбольдтівська модель університету довго продовжувала справляти свій вплив не лише в Німеччині, але і в інших європейських країнах, а також у США. Про це свідчить той факт, що університетські реформи в Європі кінця 70-х років опирались на ідею університету як автономної інституції, яка потребувала конструктивної критики сучасного суспільства. Разом з тим, зауважує Габермас, є потреба «предметної критики науки», всебічного критичного підходу до методології, фундаментальних припущень і соціальних функцій науки. Він мав надію саме так пояснити відносини наукового процесу і життєвого світу. Окрім того, Габермас також підтримував (хоча й не без застережень) вимоги демократичної участі спіль-

ноти в житті самих університетів, вважаючи це важливим аспектом їхньої критичної функції в суспільстві.

Однак розвиток подій у 60–70-х роках ще раз продемонстрував, що сучасна організація науки і вищої освіти не відповідає цій моделі. В сучасному суспільстві більшість галузей науки і система вищої освіти організовані як широкомасштабні системи з високим ступенем спеціалізації. Вони тісно пов'язані з матеріальним відтворенням суспільства і часто залежать від приватного фінансування. Тому в цих сферах соціальна критика і демократія були на маргінесі. Це дало Габермасу підставу звернутись до питання: чи не правильніше розуміти університети як системи інструментальної і стратегічної дії, інтегровані у ширші системи сучасного суспільства. Така позиція лежить в основі соціологічної теорії систем, сформульованої, наприклад, Т. Парсонсом. Ця теорія припускає, що всі види діяльності, які спрямовані на модернізацію суспільства, повинні бути функціонально спеціалізованими, відносно автономними підсистемами.

Габермаса не задовольняє такий підхід і висновки, зроблені на його основі. Фундаментальним припущенням його теорії є те, що суспільство треба розглядати з двох позицій: водночас як життєвий світ і як систему. Такий підхід виправданий і по відношенню до університетів. До того ж спрощення теорії систем заперечується тим фактом, що всезростаюча диференціація функцій дослідження і вивчення в рамках однієї установи — університету — призводить до ускладнення його організації. Зв'язок університету і загального життєвого світу протидіє інституціональним наслідкам функціональної спеціалізації.

Як пише Габермас, навчальний процес в університеті, як і раніше, не лише залежить від економіки та адміністрації, в ньому також реалізуються внутрішні відношення і функції, через які відтворює себе життєвий світ. Такий процес навчання, виходячи за рамки суцього професійної підготовки, сприяє загальному процесу соціалізації засобами формування наукового способу мислення, який передусім характеризується гіпотетичною позицією стосовно до фактів і норм. Таке навчання, виходячи за межі вузько спеціалізованого експертного знання, є галуззю інтелектуальної просвіти як основи для формування компетентного ставлення до різних конкретних проблем суспільного життя. Воно виходить за межі дисциплінарних рефлексій з фундаментальних та методологічних питань для того, щоб через гуманітарні науки сприяти герменевтичному продовженню традиції, а також сприяти самовизначенню окремих наукових та навчальних дисциплін у рамках цілісної культури, в контексті науки, освіти, моралі, мистецтва і літератури. Саме така організація наукового і навчального процесу в університеті формує те, що живить корені диференційованих спеціалізованих дисциплін у життєвому світі, і водночас

дає можливість такому процесу навчання виконувати свої розмаїті функції [51, 100–127].

Отже, університети в єдності їхніх системних аспектів і аспектів життєвого світу формують не лише професійні навики і генерують наукові знання, але також представляють політичні і моральні аргументи для оцінки якості індивідуального і соціального життя. Вони це роблять не тому, що укорінені в якійсь загальній ідеї, а тому, що науково-дослідницька робота і мислення як таке суть фундаментально комунікативні. Зрештою, як твердить Габермас, ці комунікативні форми наукової та учбової діяльності утримують разом університетські навчальні процеси при всьому розмаїтті їхніх функцій [51, 124]. Часом людина, зайнята науковою роботою, може виглядати ізольованою у своєму офісі, лабораторії чи бібліотеці. Але при цьому вона інтегрована в наукове співтовариство, у «публічну сферу» всередині спеціалізованої галузі досліджень. Завдяки цьому спільний пошук наукового знання завжди є чимось більшим, аніж процес у системі, яка саморегулюється.

На думку Габермаса, ідея німецького університету, попри її ідеалістичний характер, залишається до певної міри правильною. Не тому, що реформатори інтуїтивно вловили об'єднувальні ідеї суспільства, а тому, що комунікативна природа науки поєднує навчальний процес в університеті з оточуючим його життєвим світом. При цьому Габермас наголошує, що наукова аргументація не може бути представлена як ідеальний взірєць комунікативної дії. Науковий дискурс є особливо важливим внеском до комунікативної раціональності, але не є для неї нормативною моделлю.

Підбиваючи підсумок, треба відмітити наступне. Незважаючи на те, що Габермас не зробив навчання одною з основних концепцій у своїй теорії комунікативної дії і в етичному дискурсі, змістовно ці теорії розкривають важливу роль процесів навчання в індивідуальному і суспільному житті. Розглянуті нами в цій статті лише деякі окремі аспекти процесу навчання, що містяться у працях Габермаса, допомагають осмислити цей процес у найширшому плані як необхідну умову суспільного та індивідуального розвитку і можуть бути загальною основою для творчого обґрунтування принципів освіти в ХХІ столітті. Дослідження Габермасом цієї теми не є внеском до єдиної уніфікованої теорії навчання, а радше дає можливість уявити, яким чином процеси навчання оформляють і опосередковують розмаїті структури і процеси в сучасному суспільстві, а також повсякденне життя людей. Погляд Габермаса на ці процеси крізь теорію комунікативної дії як всеосяжної культурної і соціальної теорії є важливим внеском до філософії освіти.

Оскільки праці Габермаса є досить складними, вони потребують готовності до серйозних і систематичних розмислів з боку педагогів, дослід-

ників і працівників сфери освіти з метою досягти розуміння нових сенсів, що відкриваються нам у просторі мисленєвого досвіду цього видатного вченого. Бажаючим долучитися до комунікативної філософії як новітнього ракурсу бачення освітньої проблематики, крім праць самого Габермаса, радимо звернутися до унікального в Україні підручника відомого українського дослідника сучасної німецької філософії А. М. Єрмоленка «Комунікативна практична філософія» [52]. І хоч стосовно праць Габермаса існує серйозна критика [52, 206–214], на яку необхідно зважати, його теоретичні дослідження і практичні досвіди участі у дискусіях відкрили для нас можливість більш глибокого і тонкого розуміння цілого ряду складних соціальних процесів в сучасному світі, відкрили простір для формування нових напрямків наукових досліджень і плodотворного продовження теоретичного дискурсу освіти.

Література:

1. Coulter, D. Teaching as communicative action: Habermas and education. In V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th edn (Washington, DC: American Educational Research Association), 2001. — P. 90–98.
2. Connelly, B. Interpretations of Jurgen Habermas in Adult Education Writings. *Studies in the Education of Adults*, 1996. — 28, 2, P. 241–252.
3. Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 1991. — 237 p.
4. Mezirow, J. Transformation Theory of Adult Learning in M. Welton (ed.) *In Defense of the Lifeworld*, New York: SUNY Press, 1995. — P. 39–70.
5. Mezirow, J. Adult Education and Empowerment for Individual and Community Development in B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack and A. Ryan (eds) *Radical Learning for Liberation*, Maynooth: MACE, 2007. — P. 9–18.
6. Collins, M. *Adult Education as Vocation: A Critical Role for Adult Educators*. London: Routledge, 1991. — 146 p.
7. Hart, M. *Working and Educating for Life: Feminist and International Perspectives on Adult Education*. London: Routledge, 1992.
8. Newman, M. *Maeler's Regard: Images of Adult Learning*. Sydney: Stewart Victor, 1999. — 258 p.
9. Plumb, D. Declining Opportunities: Adult Education, Culture and Postmodernity. In Welton, M. R. (ed.) *In Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning*. Albany, New York: State University of New York Press, 1995. — P. 157–193.
10. Welton, M. R. Educating for a Deliberative Democracy. In Scott, S. M., Spencer, B. & Thomas, A. M. (Eds.) *Learning for Life: Canadian Readings in Adult Education*. Toronto, Ontario: Thompson Educational Publishing, 1998. — P. 365–372.
11. Welton, M. R. *In Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning*. Albany, New York: State University of New York Press, 1995. — 261 p.

12. Englund, T. Jurgen Habermas and education / Journal of Curriculum Studies, 2006, VOL.38, NO.5, p.499–501/ <http://www.tandf.co.uk/journals>
13. Englund, T. Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education Uppsala Studies in Education 25 (Lund, Sweden: Studentlitteratur), 1986.— 383 p.
14. Englund, T. The public and the text. Journal of Curriculum Studies, 1996, 28 (1), P.1–35.
15. Carleheden, M. Towards democratic foundations: a Habermasian perspective on the politics of education / Journal of Curriculum Studies, 2006, VOL.38, NO.5, p.521–543/ <http://www.tandf.co.uk/journals>
16. Boman, Y. The struggle between conflicting beliefs: on the promise of education / Journal of Curriculum Studies, 2006, VOL.38, NO.5, p.545–568 / <http://www.tandf.co.uk/journals>
17. Roth, K. Deliberation in national and post-national education / Journal of Curriculum Studies, 2006, VOL.38, NO.5, p.569–589 / <http://www.tandf.co.uk/journals>
18. Fleming, T. We are condemned to learn Towards higher education as a learning society. DIT Level 3 Journal 6 (1), 2008 /http://level3.dit.ie/html/issue6/fleming/fleming_2.html
19. Gouthro, P.A. Habermasian theory and the development of critical theoretical discourses in adult education. Adult Education Research Conference (AERC). North Carolina State University, Raleigh, NC, USA, 2002. /<http://www.patriciagouthro.ca/wp-content/uploads/2002/AERCPatti.pdf>
20. Rasmussen, P. Learning and Communicative Rationality. The Contribution of Jürgen Habermas / Arbejdspapirer om læring / Working Papers on Learning • 6 • 2007.— Published by Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi / www.learning.aau.dk
21. Pietrykowski, B. Knowledge and Power in Adult Education: Beyond Freire and Habermas. Adult Education Quarterly, 1996, 46, 2, P. 82–97.
22. Fleming, M. Emancipation and Illusion: Rationality and Gender in Habermas's Theory of Modernity. Pennsylvania State University Press, 1997.—243 p.
23. Meehan, J. Feminists Read Habermas: Gendering the Subject of Discourse. New York: Routledge, 1995.— 291 p.
24. Benhabib, S. Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1996.— 352 p.
25. Fraser, N. What's Critical About Critical Theory? In Meehan, J. (Ed.) Feminists Read Habermas: Gendering the Subject of Discourse. New York: Routledge, 1995.— P. 21–56.
26. Cohen, J.L. Critical Social Theory and Feminist Critiques: The Debate with Jurgen Habermas. In Meehan, J. (Ed.) Feminists Read Habermas: Gendering the Subject of Discourse. New York: Routledge, 1995.— P.57–90.
27. a/Habermas, J. The Theory of Communicative Action: Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1984.— 457 p.; b/Habermas, J. The Theory of Communicative Action: Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1987.— 465 p.
28. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. Пер. с нем.— М.: Издательство «Весь мир», 2003.— 416 с.
29. Habermas, J. Moral Consciousness and Communicative Action, trans. C. Lenhardt and S. W. Nicholsen. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.— 225 p.

30. Habermas, J., «Die Scheinrevolution und ihre Kinder» in Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970, SS. 188–200.
31. Kolberg, L. From is to Ought // Cognitive Development and Epistemology. Ed. Th. Mischel. N.Y., 1971. — P. 151–235.
32. Назарчук А. В. Терия коммуникации в современной философии. М.: Прогресс-Традиция, 2009. — 320 с.
33. Хоркхаймер М., Адорно Т. В. Диалектика Просвещения. Пер. с нем. М. Кузнецова. «Медиум», «Ювента», Москва-Санкт-Петербург, 1997. — 312 с.
34. Маркузе Г. Одномерный человек. — М.: «REFL — book», 1994. — 368 с.
35. Хабермас Ю. Техника и наука как «идеология» / Пер. с нем. М. Л. Хорькова. — М.: Праксис, 2007. — 208 с.
36. Austin J. L. How to do things with words. Oxford University Press, New York, 1973. — 167 p.
37. Аналитическая философия: становление и развитие (антология). М., 1998. — 528 с.
38. Габермас, Ю. Постметафізичне мислення / Філософія освіти: наук. часопис. — 2011. — № 1–2. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. — С. 35–96.
39. Habermas, J., Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976. — 346 S.
40. Хабермас Ю. К реконструкции исторического материализма / От критической теории к теории коммуникативного действия. Эволюция взглядов Юргена Хабермаса. Тексты / Пер. с нем. А. Я. Алхасова. Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2001. — 150 с.
41. Habermas, J. «Aus der Geschichte Lernen» in Die Normalität einer Berliner Republik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995. — SS. 9–18.
42. Eder, K. Geschichte als Lernprozess? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.
43. Габермас Ю. Структурні перетворення у сфері відкритості: дослідження категорії громадянське суспільство. Пер. з нім. А. Онишко. Центр гуманітарних досліджень Львівського Національного університету ім. І. Франка, Львів: Вид-во «Літопис», 2000. — 319 с.
44. Habermas, J. Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy, trans. W. Rehg. Cambridge: Polity Press, 1996. — 631 p.
45. Habermas, J. Was bedeutet «Aufarbeitung der Vergangenheit» heute in Die Normalität einer Berliner Republik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995. — SS. 21–45.
46. Adorno, T. W. «Aufarbeitung der Vergangenheit» in Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräch mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971. — 160 S.
47. Habermas, J. «1989 im Schatten von 1945. Zur Normalität einer künftigen Berliner Republik» in Die Normalität einer Berliner Republik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995. — SS. 123–132.
48. Habermas, J. Student und Politik. Eine Soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten. Neuwied: Luchterhand, 1961. — P. 59–126.
49. Habermas, J. «Demokratisierung der Hochschule — Politisierung der Wissenschaft?» in Arbeit Erkenntnis Fortschritt. Aufsätze 1954–1970. Amsterdam: Verlag de Munter, 1970. — 470 S.

50. Holub, R. C. Jürgen Habermas: Critic in the Public Sphere. London: Routledge, 1991. — 270 p.
51. Habermas, J. «The Idea of the University: Learning Processes» in The New Conservatism. Polity Press, 1990. — 306 p.
52. А.М.Єрмоленко. «Комунікативна практична філософія». Підручник. — К.: Лібра, 1999. — 488 с.

Людмила Горбунова. Феномен обучения в свете коммуникативной философии Ю. Хабермаса

В статье исследуются образовательные импликации коммуникативной философии и постметафизического мышления Юргена Хабермаса, выдающегося социального теоретика и философа XX века. Сделана попытка проанализировать возможности и некоторые уже состоявшиеся в философии опыты применения вклада Хабермаса в теорию обучения, которая рассматривается как часть теоретического обоснования принципов образования. Теоретическая концепция современного общества, разработанная Хабермасом, является методологическим фокусом выявления, локализации и акцентуации наиболее важных аспектов и проблем обучения в сложных контекстуальных переплетениях социума. В статье в качестве таких процессов рассматриваются обучение как социализация и моральное развитие индивида, обучение в коммуникативном действии, универсальным элементом которого является иллокутивная сила речевого акта, и обучение в воспроизводстве жизненного мира; рассматривается социальная эволюция сквозь призму обучающих процессов, в том числе «обучения у истории», а также обучение в демократическом процессе, в частности, в публичной сфере. Особое внимание уделяется университету как контексту обучения критическому мышлению и гражданской позиции.

Ключевые слова: теория обучения, социализация, моральное развитие, жизненный мир, коммуникативное действие, коммуникативная рациональность, иллокутивная сила, публичная сфера, «идея университета».

Lyudmyla Gorbunova. Phenomenon of Learning in the Framework of Communicative Philosophy by J. Habermas

Jürgen Habermas, a prominent social theorist and philosopher of the twentieth century, educational implications of communicative philosophy and post-metaphysical thinking are examined in the article. The author is analyzing the possibilities and some experiences of applying Habermas contribution in learning theory that have already taken place in the philosophy. This learning theory is considered as part of the theoretical study of the educational principles. The theoretical concept of contemporary society, developed by Habermas, is a methodological focus of detection, localization, and accentuation of the most important aspects and problems of education in the complex contextual interweaving of society. The learning as socialization and moral development of the individual, learning in communicative action, the universal element of which is the illocutionary force of the speech act, and learning in reproduction of life world, are considered as such processes in the article; the social evolution is viewed through the prism of the learning process, including «learning from history», as well as learning in the democratic process, particularly, in the public sphere. Special attention is paid to the university as a context of learning critical thinking and citizenship.

Keywords: theory of learning, socialization, moral development, lifeworld, communicative action, communicative rationality, illocutionary force, the public sphere, “the idea of the University”.